

MESTRADO INTEGRADO

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Contributo para um Modelo de Avaliação da Competência Social em Contexto Escolar

Maria Inês da Silva Soeiro

M

2019



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**CONTRIBUTO PARA UM MODELO DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA
SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR**

Maria Inês da Silva Soeiro

outubro 2019

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora *Diana Alves* (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Aos meus pais e irmãos, por acreditarem nas minhas capacidades e pelo apoio ao longo destes anos.

Ao Tiago, pelo apoio, carinho e amor incondicional. Para sempre grata.

À Professora Doutora Diana Alves por me ter guiado nesta jornada, pelas chamadas fora de horas e pela disponibilidade e preocupação.

À minha tia Maria João, por ter sido desde cedo um exemplo para mim de esforço, dedicação e empenho.

À Ollie e à Íris, pelo carinho incondicional e paz que me proporcionaram em tantos momentos de maior ansiedade.

À Marta e à Catarina, pela amizade e apoio, pelas tardes de estudo e ‘pausas do café’. Sem a vossa amizade, esta aventura não teria sido a mesma.

À Mónica, pela ajuda, apoio e conselhos dados na construção deste trabalho.

Resumo

A competência social é uma dimensão chave no processo de adaptação escolar (Menezes, Lemos, & Rodrigues, 2016). A escola assume a responsabilidade de promover o sucesso acadêmico mas também desenvolvimento socioemocional dos seus alunos, requerendo escalas de avaliação que considerem a multidimensionalidade do funcionamento social dos alunos.

No presente estudo participaram 286 estudantes e 21 professores de 2º e 3º ciclos de ensino básico. Foi testada uma nova estrutura fatorial do instrumento *Social Skills Rating System*-versão para professores, e a sua associação com os resultados obtidos num questionário sociométrico, no sentido de compreender se ambos contribuem para um modelo de avaliação da competência social em contexto escolar. Foram realizadas análises fatoriais confirmatórias que revelaram índices de ajustamento aceitáveis para um modelo de sete fatores que integra a competência social avaliada pelos professores através das dimensões de desajustamento comportamental, relacionamento interpessoal, competência académica, problemas sociais e adequação do comportamento em sala de aula, e índices de preferência e rejeição avaliados pelos pares.

Estes resultados reforçam a pertinência do uso de medidas multidimensionais de avaliação da competência social como ferramentas de *screening* e monitorização, permitindo às escolas recolher informações relativas ao funcionamento socioemocional dos seus alunos, que poderão ser posteriormente utilizadas no desenho de intervenções multinível (Elliott et al., 2018) que promovam a saúde mental (Loureiro, 2013).

Palavras chave: competência social, multidimensionalidade, *screening*, professores, pares, contexto escolar.

Abstract

Social competence is a key dimension in the process of school adaptation (Menezes, Lemos, & Rodrigues, 2016). The school takes on the responsibility of promoting the academic success but also the socio-emotional development of its students, requiring assessment scales that consider the multidimensionality of the students' social functioning.

In this study participated 286 students and 21 teachers of the 2nd and 3rd cycles of basic education. A new factorial structure of the Social Skills Rating System-teachers form was tested, and its association with the results obtained in a sociometric questionnaire in order to understand if both contribute to a model of social competence assessment in the school context. Confirmatory factor analyzes performed revealed acceptable adjustment indices for a seven-factor model that integrates social competence assessed by teachers through the dimensions of behavioral maladjustment, interpersonal relationships, academic competence, social problems, and adequacy of classroom behavior, and preference and rejection indices evaluated by peers.

These results reinforce the relevance of using multidimensional measures of social competence assessment as screening and monitoring tools, allowing schools to gather information regarding their students' socio-emotional functioning, which can later be used in the design of multilevel interventions (Elliott et al., 2018) that promote mental health (Loureiro, 2013).

Keywords: social competence, multidimensionality, screening, teachers, peers, school context.

Résumé

La compétence sociale est une dimension clé du processus d'adaptation scolaire (Menezes, Lemos et Rodrigues, 2016). L'école assume la responsabilité de promouvoir la réussite scolaire mais aussi le développement socio-affectif de ses élèves, ce qui nécessite des échelles d'évaluation prenant en compte la multidimensionnalité du fonctionnement social de l'élève.

Dans cette étude, 286 étudiants et 21 enseignants des 2e et 3e cycles de l'éducation de base ont participé. Une nouvelle structure factorielle de l'instrument de version du Social Skills Rating System pour enseignants a été testée et son association avec les résultats obtenus dans un questionnaire sociométrique afin de comprendre si les deux contribuent à un modèle d'évaluation des compétences sociales dans un contexte scolaire. Des analyses factorielles confirmatoires ont révélé des indices d'ajustement acceptables pour un modèle à sept facteurs intégrant la compétence sociale évaluée par les enseignants à travers les dimensions suivantes: inadaptation comportementale, relations interpersonnelles, compétence académique, problèmes sociaux et adéquation du comportement en classe. indices de préférence et de rejet évalués par les pairs.

Ces résultats renforcent la pertinence d'utiliser des mesures multidimensionnelles d'évaluation des compétences sociales en tant qu'outils de dépistage et de suivi, permettant aux écoles de rassembler des informations sur le fonctionnement socio-affectif de leurs élèves, qui pourront ensuite être utilisées dans la conception d'interventions à plusieurs niveaux (Elliott et al., 2018) qui favorisent la santé mentale (Loureiro, 2013).

Mots-clés: compétence sociale, multidimensionnalité, dépistage, enseignants, pairs, contexte scolaire.

Índice

Enquadramento Teórico

1. Importância das competências socioemocionais	1
2. Competência social: definição e avaliação	2
3. A competência social no contexto escolar	7

Método

1. Participantes	12
2. Instrumentos	12
3. Procedimento	13
4. Plano analítico	14

Resultados

1. Análise de Componentes Principais (ACP)	15
2. Análise Fatorial Confirmatória (AFC)	18
2.1. Modelo da competência social avaliada pelos professores	18
2.2. Análise das intercorrelações entre as dimensões	22
2.3. Modelo da competência social avaliada pelos pares	23
2.4. Modelo de avaliação da competência social em contexto escolar	24

Discussão	26
------------------	----

Conclusão	32
------------------	----

Referências bibliográficas	34
-----------------------------------	----

Enquadramento Teórico

1. Importância das competências socioemocionais

As competências socioemocionais têm recebido maior destaque nos últimos anos pela importância que lhes é atribuída para o ajustamento e sucesso a nível académico e profissional, preparando os indivíduos para os desafios impostos pelo século XXI (Elliott, Davies, Frey, Gresham, & Cooper, 2018; Weissberg & Cascarino, 2013). O desenvolvimento de competências socioemocionais permite ao indivíduo desenvolver uma série de outras competências essenciais para o sucesso no trabalho e na vida em geral, como é o caso das competências de pensamento crítico, resolução de problemas, organização e trabalho em equipa (Dymnicki, Sambolt, & Kidron, 2013).

O sucesso académico envolve, não só, competências académicas como também competências sociais de relacionamento interpessoal. Num estudo realizado por Feitosa e colaboradores (2012), para estudar a relação entre a competência social e o desempenho académico, a competência social explicou 69% da variância nos resultados obtidos na realização académica. Estes resultados demonstram que as competências sociais funcionam como facilitadores das competências académicas, promovendo o desenvolvimento de competências intelectuais em contexto escolar. Assim, a presença de um repertório de habilidades sociais prediz com maior sucesso o desempenho académico, através da adoção de comportamentos em sala de aula, como a cooperação e participação apropriada, que permitem ao aluno alcançar objetivos académicos que conduzem ao seu sucesso (Farrington et al., 2012).

São diversos os estudos que têm vindo a estudar a relação entre a competência social e o rendimento escolar (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette, & Del Prette, 2006; Cia & Barham, 2009; Molina & Del Prette, 2006), demonstrando que as habilidades sociais se revelam como um fator que influencia a competência académica dos alunos (Weissberg & Cascarino, 2013).

Por sua vez, a nível profissional, as competências sociais funcionam como suporte para o desenvolvimento das competências técnicas básicas para a realização do trabalho em contexto laboral. As competências sociais exercem *“um papel central na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais, ampliando as possibilidades de ajuste do*

jovem aos diversos, escassos e disputados contextos de inserção profissional” (Gondim, Morais, & Brantes, 2014, p. 395). É exigido aos trabalhadores que sejam detentores de um conjunto de competências sociais que lhes permitam comunicar eficazmente com os colegas no trabalho e trabalhar de forma colaborativa na resolução de problemas (Casner-Lotto & Barrington, 2006; Farrington et al., 2012).

O desenvolvimento da competência social, indicador de funcionamento psicossocial, é um fator promotor do sucesso académico e profissional, mas também um fator de proteção que contraria os efeitos negativos da exposição ao risco (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017).

2. Competência social: definição e avaliação

A competência social é um construto vasto e multidimensional, que revela uma larga variabilidade e heterogeneidade na sua definição (Gresham, 1986). Estudado em diversas áreas, desde a economia, sociologia, psicologia e educação (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006), este construto engloba competências ao nível do desenvolvimento social, emocional, cognitivo e comportamental, o que acarreta uma complexidade na sua conceitualização e posterior operacionalização.

Na literatura acerca deste construto têm sido frequentes as inconsistências e variabilidade nos termos usados, bem como nos comportamentos e habilidades avaliados. Surgem termos como habilidades sociais, *soft skills*, comportamento social, funcionamento social e aprendizagem socioemocional que, ainda que pareçam distintos, se referem a um mesmo constructo central de competência social (Gresham et al., 2018).

A competência social é o resultado da combinação de habilidades sociais e comportamentos adaptativos. As habilidades sociais incluem a aceitação pelos pares, capacidades de comunicação interpessoal, comportamentos de autorregulação e assertividade e habilidades académicas (Gresham & Elliott, 1987). Os comportamentos adaptativos resultam da capacidade de recorrer às habilidades sociais adequadas de acordo com o contexto, demonstrando capacidade em adaptar o comportamento a cada situação, correspondendo aos padrões sociais impostos. Assim, a competência social resulta da adequação do comportamento em resposta às diferentes exigências de cada contexto e situação, sendo a escola um deles (Steadly, Schwartz, Levin, & Luke, 2008). Perante uma

multiplicidade de definições e perspectivas acerca deste construto, são também várias as formas como este tem sido operacionalizado, dependentes do contexto e das faixas etárias.

Segundo Crick e Dodge (1994), a competência social nas crianças e adolescentes é operacionalizada através do comportamento social (ação) e da validação social (a reação à ação). Assim, existem dois indicadores que parecem determinar a competência social das crianças. Um deles refere-se à qualidade do comportamento social exibido pela criança em determinado contexto social e um outro ao estatuto social que a criança adquire no grupo de pares (Asher, 1990). No contexto educativo, a perspectiva do comportamento social é representada pela avaliação do professor em relação à competência social do aluno, com recurso a escalas de avaliação do comportamento, usualmente conhecidas como *rating scales*. A validação social é representada pela perspectiva dos pares, frequentemente avaliada com recurso a questionários sociométricos (Cordier et al., 2015; Crowe, Beauchamp, Catroppa, & Anderson, 2011).

A sociometria integra um conjunto de técnicas que permitem explorar o impacto das interações e relações com os pares no próprio indivíduo (Williams & Gilmour, 1994) e determinar o lugar que o indivíduo ocupa num determinado grupo, através do seu estatuto sociométrico. Na investigação relativa ao relacionamento entre pares e ao seu impacto no indivíduo, a sociometria é uma técnica utilizada com regularidade há mais de oito décadas, tendo sido alvo de diversas alterações e melhorias, resultado de variados trabalhos de investigação, no sentido de se tornar numa técnica progressivamente mais eficiente (Bukowski, Castellanos, & Persram, 2017)

São diversos os métodos sociométricos que existem (Cillessen, Bukowski, & Haselager, 2000), sendo o mais utilizado o método de nomeação de pares proposto por Coie, Dodge e Coppotelli (1982). Este método consiste em solicitar a um grupo de crianças ou jovens que nomeie os colegas do grupo (e.g., turma) que gosta mais e os colegas que gosta menos em diversas categorias, nomeadamente no contexto de lazer ou trabalho escolar. Através dessa informação, torna-se possível medir os relacionamentos interpessoais no grupo, de acordo com duas dimensões gerais: uma dimensão de forças de atração, denominada de aceitação, e outra dimensão de forças de repulsão, denominada de rejeição. A combinação posterior destas duas dimensões, origina duas subdimensões, a preferência (índice de aceitação) e o impacto (índice de visibilidade). A preferência social corresponde à simpatia social, ao quanto o indivíduo é apreciado pelos seus pares, sendo definida através do resultado da diferença entre o número de preferências e o número de rejeições obtidas

pelo sujeito. O impacto social corresponde à visibilidade que o indivíduo apresenta no grupo de pares, resultado do somatório das preferências e das rejeições recebidas pelo sujeito (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). A determinação do grau de aceitação social da criança ou jovem num grupo é considerado um indicador da sua competência social (Cavell, 1990), sendo a aceitação pelos pares um fator que promove o desenvolvimento positivo da criança na escola (Weyns, Colpin, De Laet, Engels, & Verschueren, 2018). Segundo Wentzel (2003b), a qualidade das relações com os pares, avaliada com recurso a medidas de aceitação pelos pares, está significativamente relacionada com o ajustamento social e académico do aluno.

A dimensão do comportamento social individual, avaliada com recurso a *rating scales*, operacionaliza a competência social como um construto multidimensional composto pelas habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica (Gresham & Elliott, 1990). São diversas as vantagens que levam ao uso frequente destas escalas em contexto escolar, nomeadamente a possibilidade de poderem ser preenchidas por diversos informantes, desde os pais, professores ao próprio aluno, permitindo comparar os comportamentos do aluno em diversos contextos, como é o caso dos contextos familiar e escolar (Demaray et al., 1995). Esta possibilidade de recolher informação de múltiplos informantes permite que seja feita uma avaliação integrativa (Martel, Markon, & Smith, 2017) da competência social do aluno tornando evidentes as possíveis diferenças no comportamento da criança nos diversos contextos onde esta atua (De Los Reyes et al., 2015). No âmbito das intervenções multinível implementadas em contextos educativos, estas escalas poderão ser utilizadas como ferramentas de *screening*, permitindo posteriormente monitorizar o comportamento do aluno ao longo de um processo de intervenção (Elliot et al., 2018).

O *Social Skills Rating System* (SSRS), uma das ferramentas de avaliação do comportamento social mais citada na literatura (Crowe et al., 2011), na sua versão para professores, permite avaliar a competência social em termos das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica (Gresham & Elliott, 1990). As habilidades sociais, segundo Gresham (2016), são um conjunto específico de comportamentos que o sujeito exhibe de forma a atingir e realizar determinados objetivos e tarefas sociais, que se traduzem em habilidades de cooperação (e.g., comportamentos de ajuda, partilha e cumprimento de normas), autocontrolo (e.g., reação em situações de conflito) e assertividade (e.g., tomada de iniciativa). Os problemas de comportamento

surtem associados à operacionalização da competência social uma vez que podem funcionar como bloqueadores e barreiras ao seu desenvolvimento (Gresham, 2016) ou como possível consequência de um déficit nas habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005). Estes podem ser classificados como problemas de comportamento internalizados (e.g., ansiedade, depressão) e problemas de comportamento externalizados (e.g., agressividade, impulsividade, hiperatividade). No SSRS estes são operacionalizados em três domínios de problemas: internalizados, externalizados e hiperatividade. Quanto à competência académica, esta é operacionalizada em termos do desempenho académico ao nível da leitura e da matemática, da motivação para a aprendizagem, do funcionamento intelectual, do suporte parental e do comportamento global do aluno em comparação aos restantes alunos da turma. Esta resulta não só de capacidades cognitivas como também de capacidades não-cognitivas, como é o caso das habilidades sociais. Assim sendo, as habilidades sociais funcionam como seu facilitador (Bandeira et al., 2006) e os problemas de comportamento funcionam como barreiras (Cia & Barham, 2009) ao seu desenvolvimento.

O *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008) é uma revisão do SSRS com alterações nas configurações dos itens já existentes e inclusão de itens novos. Tal como o SSRS, o SSIS-RS apresenta versões para múltiplos informantes (aluno, professor e pais) e é composto pelas mesmas escalas, com alterações ao nível das subescalas que compõem cada uma (Gresham, 2016). A escala das habilidades sociais, apresenta sete subescalas: comunicação, cooperação, envolvimento, assertividade, responsabilidade, empatia e autocontrolo. A escala de problemas de comportamento apresenta cinco subescalas: problemas externalizados, problemas internalizados, hiperatividade/desatenção, *bullying* e espectro do autismo. Por fim, a escala de competência académica, presente na versão para professores, organiza-se numa só subescala que mede o desempenho do aluno na matemática e leitura, a sua motivação, suporte parental e funcionamento cognitivo. Uma das vantagens destes instrumento recai sobre a sua ligação direta à intervenção, sendo composto por mais ferramentas para além do instrumento de avaliação. Essas ferramentas incluem guias e manuais para a realização de uma intervenção multinível, na promoção de habilidade sociais, que permitem a sua avaliação, instrução e monitorização (Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011).

As mudanças introduzidas no desenho dos instrumentos de avaliação refletem algumas das alterações introduzidas no domínio da avaliação psicológica em criança e adolescentes. Em particular na avaliação do seu bem-estar psicossocial em contexto escolar,

parte-se de uma abordagem orientada para o défice para uma abordagem orientada para as forças das crianças e adolescentes (Tsang, Wong, & Lo, 2011). A primeira abordagem, orientada por uma perspetiva categorial da avaliação psicológica, assume que o funcionamento psicológico se traduz em categorias, sendo a pessoa diagnosticada com alguma perturbação ou problema de saúde mental somente no caso de se verificar um défice nessas categorias de funcionamento. Ora, se o défice não for acentuado o suficiente para que cumpra determinados critérios de diagnóstico, o indivíduo é considerado “saudável”, mesmo perante a possibilidade de se encontrar em risco de desenvolver alguma perturbação mental.

Em contrapartida, a abordagem com base nas forças e potencialidades, surge da psicologia positiva e baseia-se na avaliação das habilidades emocionais e comportamentais dos sujeitos que lhes permitem viver uma vida ajustada e equilibrada, promovendo a sua saúde mental e consequente desenvolvimento positivo (Nickerson & Fishman, 2013). Nesta perspetiva, a avaliação não visa um diagnóstico, mas uma avaliação compreensiva que permita detetar problemas subliminares que, mesmo não cumprindo os critérios para um diagnóstico, sejam a causa de algum tipo de sofrimento, desajustamento ou mal-estar psicológico. Assim, a perspetiva categorial avalia o funcionamento psicológico, nomeadamente o funcionamento social, com base em categorias distintas, sendo o foco a presença ou ausência de uma perturbação diagnosticável. A perspetiva dimensional assume que este se caracteriza por um contínuo, numa dimensão com dois extremos entre os quais ocorre variação significativa (Coghill & Sonuga-Barke, 2012).

Um estudo no âmbito desta última perspetiva, teve como objetivo compreender se as medidas contínuas que avaliam a competência social permitem, efetivamente, capturar variabilidade ao longo de todo o contínuo da medida (Axelrud et al., 2017). Nesse sentido, compararam duas escalas distintas que avaliam o funcionamento social, a *Social Aptitude Scale* (SAS; Liddle, Batty, & Goodman, 2008) que representa uma medida contínua considerada bidirecional (captura variabilidade ao longo de um contínuo positivo e negativo) e o *Child Behavioral Checklist – Social* (CBCL-Social; Achenbach, 1991), que representa uma medida contínua considerada unidirecional (discrimina apenas o extremo atípico do extremo típico do funcionamento). Os autores concluíram que o CBCL revelou um poder de discriminação baixo para indivíduos no extremo inferior da distribuição, tendo diferenciado apenas os sujeitos no extremo atípico da distribuição. Assim sendo, o instrumento não é capaz de fornecer informação discriminativa relativamente aos indivíduos que se encontram na média ou abaixo da média relativamente aos problemas sociais. Em contrapartida, a SAS

revelou-se como um instrumento capaz de fornecer informações relativas à dimensão plena de funcionamento social, permitindo caracterizar o indivíduo naquilo que são os seus pontos fortes e fracos de funcionamento.

Instrumentos que considerem simultaneamente as competências e os problemas de comportamento tornam evidente a influência bidirecional que se estabelece entre os diferentes domínios de funcionamento (Masten et al., 2005) e permitem aceder a informação relativa a fatores protetores de desenvolvimento que podem reduzir efeitos desfavoráveis relacionados com as perturbações mentais.

Atualmente, a saúde mental é concetualizada como um *continuum*, ao invés de uma dicotomia entre presença ou ausência de doença e, como tal, surge a necessidade de se criarem instrumentos de avaliação do bem-estar psicológico que capturem este *continuum* de funcionamento, no sentido de identificar os indivíduos que, mesmo na ausência de uma perturbação psicológica, apresentem défices no seu funcionamento (Druss, Perry, Presley-Cantrell, & Dhingra, 2010; Tsang et al., 2011).

3. A competência social no contexto escolar

A escola surge como um contexto onde a mudança de concetualização da saúde mental se tem revelado como um desafio para os profissionais que nesta atuam, na tentativa de compreender quais as ações que devem ser tomadas no sentido de a promover, da forma mais eficiente, em contexto escolar. Segundo Oliveira e Rueda (2015), a promoção da competência social tem revelado um impacto no desenvolvimento social, emocional e académico das crianças e adolescentes, contribuindo para o seu bem-estar e saúde mental. Este forte impacto no desenvolvimento e bem-estar emocional dos alunos, reforça a hipótese de que, a implementação de intervenções universais que promovam estas competências junto dos alunos, promovem a saúde mental nas escolas (Loureiro, 2013).

Nesse sentido, o investimento na área da Saúde Mental nos contextos educativos tem sido operacionalizado através da promoção de competências socioemocionais, consistentemente associadas a maior bem-estar e melhor desempenho escolar (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). A escola é um dos contextos que tem a responsabilidade e o papel de promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional

dos seus alunos, sendo a competência social uma dimensão chave no processo de adaptação escolar (Menezes, Lemos, & Rodrigues, 2016; Weisberg & Cascarino, 2013; Wentzel, 2003a).

De acordo com o Modelo de Adaptação Escolar (MAE; Menezes, Lemos, & Rodrigues, 2016) a adaptação escolar depende de três dimensões: a dimensão social, a dimensão acadêmica e a dimensão familiar. Quanto à dimensão social, a mais complexa do modelo, esta é operacionalizada em quatro dimensões distintas: a competência interpessoal com pares, a competência comportamental, a competência percebida e os objetivos sociais. Segundo Wentzel (2003a), a capacidade de adaptação e ajustamento da criança à escola depende destas diferentes dimensões da competência social, que permitem ao aluno alcançar objetivos relacionados com a escola que, por sua vez, se relacionam com a sua competência acadêmica.

A competência interpessoal com os pares, uma das componentes mais avaliadas na literatura referente à competência social, resulta da capacidade de estabelecer relacionamentos positivos com os pares. No MAE (Menezes et al., 2016), esta é operacionalizada através da aceitação pelos pares, com base nas nomeações positivas, nomeações negativas e nomeações mútuas representativas de relações de amizade. A capacidade de estabelecer relacionamentos positivos com os pares e professores é essencial para um bom funcionamento em grupo, nomeadamente no grupo turma (Wentzel, 2003a). Consequentemente, o relacionamento ajustado com ambos conduz a um maior sentimento de pertença à escola, maior segurança e motivação em atingir objetivos académicos (Wentzel, 2003a). Por outro lado, a rejeição pelos pares leva à alienação escolar (Juvonen, 2006).

A competência comportamental é representada pela combinação das habilidades sociais e ausência dos problemas de comportamento e corresponde à vertente comportamental explícita da competência social, nomeadamente a adequação do comportamento em relação ao contexto (Menezes et al., 2016). Esta correlaciona-se com a competência acadêmica, sendo que alunos com elevada competência académica apresentam mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento que os alunos que apresentam uma baixa competência académica (Lemos & Menezes, 2002).

A competência percebida representa a vertente menos visível da competência social, e corresponde às influências da perceção pessoal de competência, nomeadamente ao nível

académico e da autoestima, na competência social e académica. A sua relação com a competência académica prende-se com o facto de quanto maior for a competência percebida do aluno, em termos académico e sociais, maior é a sua autoestima, o que por sua vez leva ao comportamento motivado e ajustado nas tarefas escolares (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999).

Por fim, os objetivos sociais representam as motivações do sujeito que conduzem à competência social e académica. Operacionalizados com base no comportamento prossocial e na responsabilidade social, estes funcionam como motores “invisíveis” do sucesso académico. De acordo com Wentzel (2003a), os objetivos sociais, em contexto escolar, são aqueles que, quando alcançados, resultam na aprovação social por parte dos pares ou dos professores.

A dimensão académica do MAE avalia o desempenho académico do aluno ao nível da aptidão na língua portuguesa e na matemática e o seu funcionamento intelectual, estando relacionada de forma bidirecional com a dimensão social acima descrita (Cia & Barham, 2009). A competência social promove a competência académica e vice-versa, sendo que crianças que apresentem habilidades sociais, comportamentos mais ajustados e melhor relacionamento com os pares e com os professores apresentam uma competência académica mais elevada ao longo dos anos (Welsh, Parke, Widaman, & O’Neil, 2001). A dimensão familiar, a última deste modelo, é avaliada com recurso à determinação do nível socioeconómico familiar, variável que tem impacto na determinação das experiências vividas no ambiente familiar o que, por sua vez, influencia o desenvolvimento das competências sociais e realização académica do aluno (Menezes et al., 2016).

A importância que as competências sociais assumem na adaptação escolar está também presente nos princípios da educação inclusiva (Decreto-Lei nº54/2018), na medida em que esta deve permitir ao aluno desenvolver o seu potencial máximo, quer ao nível das suas competências cognitivas como não-cognitivas, tornando-o num cidadão responsável e envolvido ativamente na sociedade (García, 2014). Segundo o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017), a promoção de competências sociais que permitam a todos os alunos se tornar em cidadãos ativos e responsáveis tornou-se numa grande prioridade da escola, sendo necessário que se adotem os métodos de avaliação e intervenção mais eficazes na sua promoção.

Uma vez que a competência social é uma das dimensões mais preponderantes na capacidade que o aluno tem de se adaptar ao contexto escolar e ser bem-sucedido a nível académico, a sua avaliação permite às escolas compreender se o aluno está a ter dificuldades em se ajustar ao contexto escolar. A necessidade de uma avaliação eficaz e compreensiva da competência social em contexto escolar surge como consequência da implementação do Plano Nacional de Saúde Mental e das recentes alterações legislativas na educação. O Plano Nacional de Saúde Mental preconiza que sejam tomadas medidas, a nível nacional e em diversos contextos, que promovam a saúde mental dos cidadãos portugueses (Caldas, 2009). Uma dessas medidas recai sobre a necessidade de se realizarem avaliações universais em contexto escolar, necessárias para o planeamento de intervenções de carácter promocional e preventivo do domínio da saúde mental nos alunos. A escola é o contexto ideal para que sejam realizadas as avaliações de *screening* necessárias para que se identifiquem os alunos em risco de desenvolver dificuldades a nível da saúde mental (Humphrey & Wigelsworth, 2016). Esta necessidade é reforçada pelas alterações impostas com o Decreto-Lei 54/2018 da Educação Inclusiva, que preconiza uma atuação nas escolas de acordo com a abordagem multinível. Esta abordagem caracteriza-se pelo seu carácter proativo e preventivo, com o objetivo de atuar o mais precocemente possível na promoção de competências nos alunos, evitando a necessidade de intervenções de carácter mais remediativo, na presença de problemas estabelecidos (Humphrey & Wigelsworth, 2016).

Segundo (Gresham et al., 2011) a correta avaliação do comportamento social é considerada essencial numa abordagem de intervenção multinível. Considerando que a competência social se revela como um preditor de sucesso académico e fator de proteção relativamente a possíveis exposições ao riscos ao longo do desenvolvimento, torna-se relevante a adoção de instrumentos de avaliação que, ao invés de capturarem somente a sua presença ou ausência, recolham informações que permitam melhor compreender a competência social no processo de adaptação do aluno ao contexto escolar.

Especialmente em contexto escolar, onde os recursos e o tempo para as avaliações psicológicas são mais reduzidos, surge a necessidade de se optar por instrumentos que, mesmo sendo simples, de fácil e rápida aplicação, capturem a variabilidade do funcionamento psicológico, nomeadamente ao nível do funcionamento social, no sentido de se potenciarem os recursos dos alunos e, dessa forma, promover a sua saúde mental. A avaliação com base nas forças e potencialidades dos sujeitos tem como dupla-vantagem nas escolas, a possibilidade de permitir a realização de intervenções universais, sendo os

instrumentos usados como ferramentas de *screening* e monitorização, e permitir a realização de uma avaliação psicoeducacional compreensiva dos seus alunos (Nickerson & Fishman, 2013) de forma a que seja delineado um plano de intervenção comportamental e educacional o mais adequado às necessidades de todos.

O estudo das escalas de avaliação do comportamento, e mais concretamente do *Social Skills Rating System*, tem sido recorrente nos últimos anos, sendo estudadas formas alternativas de organizar os itens que a compõem no sentido de encontrar uma melhor representação do construto. O SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008) e mais recentemente o SSIS com base na Aprendizagem Socioemocional (Gresham et al., 2018) são atualizações do SSRS (Gresham & Elliott, 1990), em que a estrutura dos itens avaliados foi alterada, dando origem a novas dimensões e perspetivas relativamente à competência social. Desta forma, tem havido uma preocupação constante, nomeadamente pelos próprios autores da escala original, em estudar este construto e a melhor forma de o operacionalizar, no âmbito das intervenções multiníveis implementadas no contexto escolar (Gresham et al., 2018).

Nesse sentido, o presente estudo pretende analisar a relação entre os itens que compõem o instrumento *Social Skills Rating System* na versão para professores, no sentido de perceber se uma nova configuração se ajusta melhor às necessidades de avaliação da competência social no contexto escolar. Pretende-se ainda estudar a associação entre o comportamento social, avaliado pelos professores através do SSRS, e a reação social dos pares operacionalizada através dos índices de preferência e rejeição, e se ambas contribuem para um modelo de avaliação da competência social em contexto escolar

Método

1. Participantes

A amostra em estudo foi selecionada de forma intencional e estratificada. Foram selecionados, aleatoriamente, dois sujeitos, por cada estatuto sociométrico (Popular, Controverso, Médio, Negligenciado e Rejeitado), em cada uma das turmas envolvidas no estudo, de forma a se obter uma amostra significativa e representativa de cada um dos cinco estatutos.

Dos 327 alunos que constituem a amostra inicial em estudo, 73 apresentavam dados omissos em diversas variáveis. Desses 73 alunos, 41 foram eliminados, tendo sido considerado como critério para a sua eliminação um número superior a 5 dados omissos. Optou-se pela sua eliminação com base no princípio da parcimónia, abordagem conservadora, em que se considera que “*menos é melhor*” para a explicação de um fenómeno. Para os restantes 32 alunos com menos de 5 dados omissos, os dados em falta foram substituídos pelo valor da média da variável em questão (Bryman & Cramer, 2003).

A amostra considerada para análise é constituída por 286 alunos, 145 do sexo feminino (50.7%) e 141 do sexo masculino (49.3%). As idades da amostra variam de um mínimo de 9 anos de idade a um máximo de 17 anos ($M = 11.27$; $DP = 1.40$). Quanto à escolaridade, 237 sujeitos pertencem ao 2º ciclo de ensino básico (82.9%), sendo que 150 são alunos do 5º ano (52.4%) e 87 são alunos do 6º ano (30.4%). Os restantes 49 sujeitos pertencem ao 3º ciclo de ensino básico (17.1%), sendo que 31 são alunos do 7º ano (10.8%), 9 são alunos do 8º ano (3.1%) e 9 são alunos do 9º ano (3.1%). Participaram também neste estudo 21 professores, 15 do 2º ciclo do ensino básico e 6 do 3º ciclo do ensino básico.

2. Instrumentos

O SSRS - *Social Skills Rating System* – é um instrumento de avaliação do comportamento social, desenvolvido por Gresham e Elliott (1990), que permite avaliar as habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica, com recurso a diversos informantes, desde o professor, os pais e a própria criança. Para além da sua diferenciação de acordo com o informante, o instrumento apresenta diversas versões de

acordo com a faixa etária ou nível de desenvolvimento da criança. Na versão para professores, aferida para a população portuguesa (Lemos & Meneses, 2002), a escala de Habilidades Sociais é composta por 30 itens, divididos de forma igual por três subescalas: Cooperação, Assertividade e Autocontrolo. As três subescalas apresentam valores de consistência interna aceitáveis, de .91, .86 e .90 respetivamente, sendo que a escala global apresenta um valor de .93. Quanto à escala de Problemas de Comportamento, esta é composta por um total de 18 itens, divididos em três subescalas: Problemas Internalizados, Problemas Externalizados e Hiperatividade. Quanto à sua consistência interna, a escala global apresenta um valor de .91 e de .83, .92 e .87 para cada subescala respetivamente. Por fim, a escala de Competência Académica é composta por 6 itens e apresenta uma consistência interna de .96. Quanto à sua cotação, as escalas de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento são cotadas numa escala de 0 a 2 (0: nunca; 1: algumas vezes e 2: muitas vezes). A escala de Competência Académica é cotada numa escala de 1 a 5 (1: muito baixo; 2: baixo; 3: médio; 4: alto e 5: muito alto).

A *nomeação de pares* (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982) foi a técnica sociométrica utilizada neste estudo no questionário sociométrico. Os alunos foram instruídos a nomear, até um máximo de 5 colegas por categoria, aqueles com quem gostassem mais de brincar e trabalhar e aqueles que gostassem menos. Através das nomeações foram calculados, com a ponderação da ordem de nomeação e do número de alunos que compõem a turma, os índices de preferência e rejeição para a vertente social e a vertente funcional. A preferência corresponde à soma ponderada das preferências que o sujeito recebeu (nomeações positivas), a rejeição à soma ponderada das rejeições recebidas (nomeações negativas).

3. Procedimento

A recolha de dados foi feita no âmbito do Programa “*Os Pares no PES*” (Projeto de Educação para a Saúde), em escolas no distrito do Porto, desde o ano letivo de 2014/2015 até ao ano letivo de 2017/2018. Quanto ao questionário sociométrico, a sua recolha foi feita para todas as turmas desde o 5º ao 9º ano de escolaridade, ao longo da primeira quinzena do mês de novembro, em cada ano letivo. Posteriormente, em cada uma das turmas foram selecionados dois alunos por estatuto sociométrico (Popular, Controverso, Médio, Negligenciado e Rejeitado) para que fosse preenchido pelo diretor de turma o respeito SSRS.

4. Plano Analítico

Com recurso ao programa estatístico *IBM SPSS Statistics* para Windows, versão 25.0 (IMB Corp. Released, 2017), foi realizada uma Análise de Componentes Principais (ACP), com o método de componentes principais para a extração de componentes e rotação *varimax*, no sentido de estudar a estrutura de componentes do instrumento na amostra em estudo. Recorreu-se à medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e ao teste de esfericidade de Bartlett para testar a validade da análise.

Com recurso ao software Amos versão 25 (Arbuckle, 2017) foi analisada a existência de *outliers*, através da distância quadrada de Mahalanobis (D^2) e a normalidade das variáveis, pelos coeficientes de assimetria (Sk) e Curtose (Ku) uni- e multivariada. Não foram identificados *outliers* e nenhuma variável apresentou valores que superassem os intervalos propostos por Kline (2011), $|Sk| < 3$ e $|Ku| < 8$, não indicando violações severas à distribuição normal.

A validade fatorial da nova organização dos itens do SSRS e do modelo proposto para a avaliação da competência social em contexto escolar foi avaliada por intermédio de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), como descrita em Marôco (2014). A qualidade de ajustamento global do modelo fatorial foi avaliada de acordo com os índices: χ^2/df , *CFI*, *TLI*, e *RMSEA*. Não foi considerado o valor da estatística do índice de ajustamento do χ^2 uma vez que têm sido apontadas limitações do seu uso na literatura (Hooper, Coughlan & Muller, 2008)

Para um ajustamento do modelo considerado aceitável, o índice χ^2/df deve ser inferior a 5, o *CFI* e *TLI* devem ser superiores a .90 e o *RMSEA* inferior a .08 (Hooper et al., 2008; Marôco, 2014). A comparação entre os modelos foi realizada tendo por referência os índices *ECVI* e *MECVI*, sendo que quanto menores os valores, melhor o ajustamento do modelo (Marôco, 2014). A qualidade de ajustamento local foi avaliada pelos pesos fatoriais dos itens. O ajustamento do modelo foi feito a partir dos índices de modificação, considerando valores superiores a 11 ($p < 0.001$) e com base em considerações teóricas.

O estudo da associação entre a medida de avaliação da competência social feita pelos professores, e a medida de avaliação da competência social feita pelos pares, foi realizado com o recurso às intercorrelações entre as dimensões que compõem cada medida, através do coeficiente de correlação de Pearson.

Resultados

1. Análise de Componentes Principais (ACP)

Foi feita uma Análise de Componentes Principais, com o método de componentes principais para a extração dos componentes, com todos os itens do Social Skills Rating System (Gresham & Elliott, 1990), testando-se uma nova configuração.

A análise inicial revelou que os 57 itens se agrupam em 6 componentes distintos que explicam 70.704% da variância total. Destes 6 componentes, o último é composto por apenas 2 itens (itens 3 e 4), com um *eigenvalue* de 1.033 que explica 4.853% da variância total dos resultados. Pela análise do gráfico de escarpa (Marôco, 2003) é possível concluir que a melhor solução se encontra numa organização em 5 componentes e, como tal, foi realizada uma nova análise, desta vez forçando a organização dos itens a uma estrutura de 5 componentes.

Segundo o critério de Kaiser, os 57 itens encontram-se distribuídos por 5 componentes, com *eigenvalues* entre 1.322 e 27.259, que explicam 68.891% da variância total dos resultados. Os resultados demonstraram que a medida de adequação da amostra (K.M.O. = .967) foi excelente e que o teste esfericidade de Bartlett foi significativo [χ^2 (1596) = 19764.862, sig < .001].

A tabela 1 mostra-nos as saturações dos itens do instrumento nos cinco componentes distintos. O primeiro componente (Componente 1, Tabela 1), com um alfa de Cronbach de .93, corresponde ao Desajustamento Comportamental (DC), incluindo itens que descrevem o desajustamento do comportamento social de uma forma geral, num contínuo composto por habilidades sociais e problemas de comportamento. O componente 2 corresponde ao Relacionamento Interpessoal (RI), com um alfa de Cronbach de .95, incluindo itens que avaliam a interação estabelecida com os professores e com os pares, quer na realização de trabalhos escolares, quer no estabelecimento de contactos sociais e de amizade. O componente 3, com um alfa de Cronbach de .96, corresponde à Dimensão Académica (DA), incluindo itens que contribuem diretamente para a competência académica do aluno, desde a sua competência específica ao nível da língua portuguesa e matemática, à sua competência académica global, funcionamento intelectual, suporte parental, motivação global e nível de distração. O componente 4, com um alfa de Cronbach de .89, corresponde aos Problemas

Sociais (PS), incluindo itens que avaliam a autoestima do aluno e a presença de comportamentos indicadores de problemas internalizados. E finalmente, o componente 5, com um alfa de Cronbach de .92, corresponde à Adequação do Comportamento em Sala de Aula (ACSA), incluindo itens que descrevem comportamentos prossociais que conduzem ao ajustamento e responsabilidade social em contexto de sala de aula.

Tabela 1.

Itens e Componentes do SSRS – Versão para Professores.

Itens	Componentes				
	1	2	3	4	5
47. Impulsivo(a)	- .81				
33. Ameaça e goza colegas	- .80				
43. Zanga-se com facilidade	- .80				
41. Discute com colegas	- .80				
31. Luta com colegas	- .78				
42. Protesta quando é corrigido por adultos	- .75				
1. Controla temperamento (c/ colegas)	.75				
37. Perturbador(a)	- .75				
36. Interrompe conversas dos colegas	- .73				
25. Reage adequadamente sob provocação	.72				
48. Inquieto(a)	- .70				
13. Aceita críticas	.69				
11. Reage adequadamente sob desafio	.68				
44. Mudanças repentinas de temperamento	- .68				
12. Controla temperamento (c/ adultos)	.68				
5. Reage adequadamente sob pressão	.68				
57. Comportamento Global (critério relativo)	.62				
40. Desatento(a) às conversas	- .54				
26. Ignora distrações	.48				
20. Segue orientações	.47				
19. Elogia colegas		.68			
7. Convida colegas para atividades		.67			
22. Colabora com colegas		.66			
10. Faz amigos facilmente		.65			
23. Oferece ajuda a colegas		.65			
24. Autónomo a integrar-se em grupos		.64			
14. Inicia conversas com colegas		.62			
6. Autoelogio adequado		.60			

3. Questiona regras adequadamente	.58				
18. Aceita ideias de colegas	.58				
2. Inicia novos contactos	.58				
17. Analisa injustiças com o professor	.57				
30. Dá-se bem com pessoas diferentes	.55				
4. Negocia pontos de vistas	.55				
15. Cumpre normas	.49				
8. Ocupa adequadamente os tempos livres	.46				
53. Aptidão a Matemática (absoluto)	.89				
51. Desempenho em Matemática (relativo)	.88				
52. Aptidão a Língua Portuguesa (absoluto)	.85				
50. Desempenho em Língua Portuguesa (relativo)	.84				
49. Desempenho Académico Global (relativo)	.82				
56. Funcionamento Intelectual (critério relativo)	.81				
54. Motivação Académica Global	.77				
55. Suporte Parental	.67				
35. Distrai-se	-.49				
45. Solitário(a)		-.80			
34. Isolado		-.77			
46. Triste		-.76			
39. Envergonhado(a)		-.70			
32. Baixa autoestima		-.68			
38. Ansioso(a) em grupo		-.66			
27. Limpo(a) e organizado(a)				.68	
21. Arrumado(a)				.66	
16. Realiza trabalhos cuidados				.51	
29. Segue facilmente transições				.51	
28. Obedece ao professor				.49	
9. Termina tarefas em tempo				.47	
Número de itens	20	16	9	6	6
Eigenvalues	27.259	4.938	3.486	2.262	1.322
% de Variância Explicada	22.832	15.440	15.086	8.869	6.665
α de Cronbach	.929	.947	.963	.893	.921

Considerando os resultados encontrados, em termos estatísticos e do conteúdo teórico de cada componente, procedeu-se a uma Análise Fatorial Confirmatória no sentido de confirmar o ajustamento do modelo proposto da competência social avaliada pelos professores. Previamente, foi realizada uma recodificação dos itens relativos às habilidades

sociais no componente 1, uma vez que saturam na sua composição em menor número que os itens relativos aos problemas de comportamento. No componente 3 foi recodificado o item 35 (“*Distrai-se*”), único item relativo a problemas de comportamento presente na sua composição.

2. Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

2.1 Modelo da competência social avaliada pelos professores

O modelo de cinco fatores para a nova configuração dos itens do SSRS (Ver tabela 3, Modelo 1), ajustado para uma amostra de 286 sujeitos, revelou uma qualidade de ajustamento sofrível ($\chi^2/df=3.290$; $CFI=.785$; $TLI=.776$; $RMSEA=.090$; $ECVI=18.524$; $MECVI=18.774$). Após análise dos índices de modificação, verificou-se a correlação entre erros de itens que saturam em fatores diferentes. Segundo Marôco (2014) perante itens que saturam em fatores diferentes, teoricamente ortogonais, a solução mais usual é a remoção dos itens da análise. Foi realizada uma análise cuidada do conteúdo de cada item e dos fatores em que saturavam tendo-se optado pela remoção dos itens 1, 5, 10, 11, 15, 20, 26, 35, 48 e 57 uma vez que contribuíam de forma significativa para a explicação de fatores distintos, não sendo representantes fiáveis e exclusivos daquele a que pertencem (Ver tabela 2). A opção pela remoção destes itens é reforçada pela necessidade de se criar instrumentos mais simples e de rápida aplicação em contexto escolar, garantindo, simultaneamente, a sua qualidade estatística. O modelo 2 (Ver tabela 3), apresenta os índices de ajustamento após a eliminação dos itens. É possível notar uma melhoria significativa em todos os índices de ajustamento, em especial o índice *MECVI*, com valor consideravelmente menor (20.089 vs. 8.099).

Tabela 2.

Descrição dos Itens removidos e justificação teórica.

Descrição do item (nº; componente; satura em)	Justificação teórica para sua remoção da análise
“Controla temperamento com colegas” (1;1; 1, 2, e 4)	Défices no controlo do temperamento contribuem para explicar o desajustamento comportamental, o relacionamento interpessoal e os problemas sociais, sendo a emocionalidade negativa (e.g., tristeza, ansiedade) uma característica temperamental (Coplan & Bullock, 2012) . Quando o aluno

	<p>é capaz de controlar o seu temperamento, contribui de forma positiva para o seu relacionamento com os pares (Magdalena, 2015).</p>
<p><i>“Reage adequadamente sob pressão”</i> (5; 1; 1, 2 e 5) e <i>“Adequado sob desafio”</i> (11; 1; 1, 2 e 5)</p>	<p>A capacidade de o aluno regular o seu comportamento no sentido de reagir adequadamente em situações de pressão e desafio é um indicador de ajustamento comportamental, nomeadamente em sala de aula (Geldhof & Little, 2011), que conduz a um melhor relacionamento interpessoal (Magdalena, 2015).</p>
<p><i>“Faz amigos facilmente”</i> (10; 2; 2, 4 e 5)</p>	<p>A capacidade de o aluno fazer amizades com facilidade é indicadora da presença de competências no relacionamento interpessoal, o que contribui para um sentimento de pertença ao grupo, maior segurança e suporte emocional, o que reduz a presença de problemas sociais e contribui para o ajustamento do comportamento na sala de aula, através do incremento da motivação em atingir objetivos de responsabilidade social e académica (Wentzel, 2003a).</p>
<p><i>“Cumpre normas”</i> (15; 2; 2 e 5) e <i>“Segue orientações”</i> (20; 1; 1 e 5)</p>	<p>A capacidade de o aluno cumprir normas e seguir orientações são indicadoras da sua capacidade de ajustamento comportamental, nomeadamente na sala de aula, contexto pautado por diversas normas que regulam o comportamento aceitável. As normas do contexto de sala de aula têm influência no relacionamento interpessoal estabelecido com os pares e professores, sendo que as normas do contexto afetam o comportamento expresso ao reforçarem a aceitação social (Chang, 2004)</p>
<p><i>“Ignora distrações”</i> (26; 1; 1 e 5)</p>	<p>A capacidade de ignorar distrações é indicadora de autorregulação do comportamento (Geldhof & Little, 2011), que contribui para um comportamento ajustado, nomeadamente no contexto da sala de aula.</p>
<p><i>“Distrai-se”</i> (35; 3; 3 e 1)</p>	<p>A capacidade de o aluno manter a atenção é indicadora da sua capacidade de regulação e ajustamento comportamental que contribui para explicar o seu sucesso académico (Geldhof & Little, 2011). O desenvolvimento do controlo da atenção conduz à adaptação académica e do comportamento social (Chi, Kim & Kim, 2018).</p>
<p><i>“Inquieto”</i> (48; 1; 1, 2 e 4)</p>	<p>O facto de o aluno se revelar inquieto, é indicador de uma falta de autocontrolo do comportamento, que contribui para o seu desajustamento. A falta de autocontrolo do comportamento poderá indicar a presença de problemas sociais (Jacob et al., 2014; Rich, Loo, Yang, Dang, & Smalley, 2009), o que contribui de forma negativa para os relacionamentos interpessoais, no sentido da rejeição social nas interações (Rich et al., 2009).</p>

“Comportamento global” (57; 1; 1 e 3)	A avaliação que o professor realiza do comportamento global do aluno é um indicador de possível desajustamento comportamental, com influência na competência acadêmica. Esta avaliação exerce influência na competência acadêmica através da influência indireta que a avaliação do comportamento exerce no relacionamento entre o aluno e o professor, com consequências na atenção e instruções dadas ao aluno em sala de aula (Farrington et al., 2012).
--	---

Foi realizada uma nova análise dos índices de modificação, tendo-se verificado a existência de correlações entre erros de itens pertencentes ao mesmo fator, nomeadamente os itens 12, 13, 25, 31, 33, 36, 37, 43 e 44 pertencentes ao Fator de Desajustamento Comportamental, os itens 2, 7, 14, 18, 19, 23 e 24 pertencentes ao Fator de Relacionamento Interpessoal, os itens 49, 50, 51, 52, 53, 54 e 55 do Fator da Dimensão Acadêmica, os itens 32 e 45 do Fator dos Problemas Sociais e os itens 21 e 27 do Fator da Adequação do Comportamento em Sala de Aula. A análise das correlações dos erros permitiu concluir que estes se devem à presença de conteúdos semelhantes nos itens. Após adicionada a trajetória de correlação entre os erros referidos (ver Modelo 3, Tabela 3), foi possível obter uma qualidade de ajustamento aceitável ($\chi^2/df=2.136$; $CFI=.909$; $TLI=.902$; $RMSEA=.063$; $ECVI=8.395$; $MECVI=8.574$).

Tabela 3.

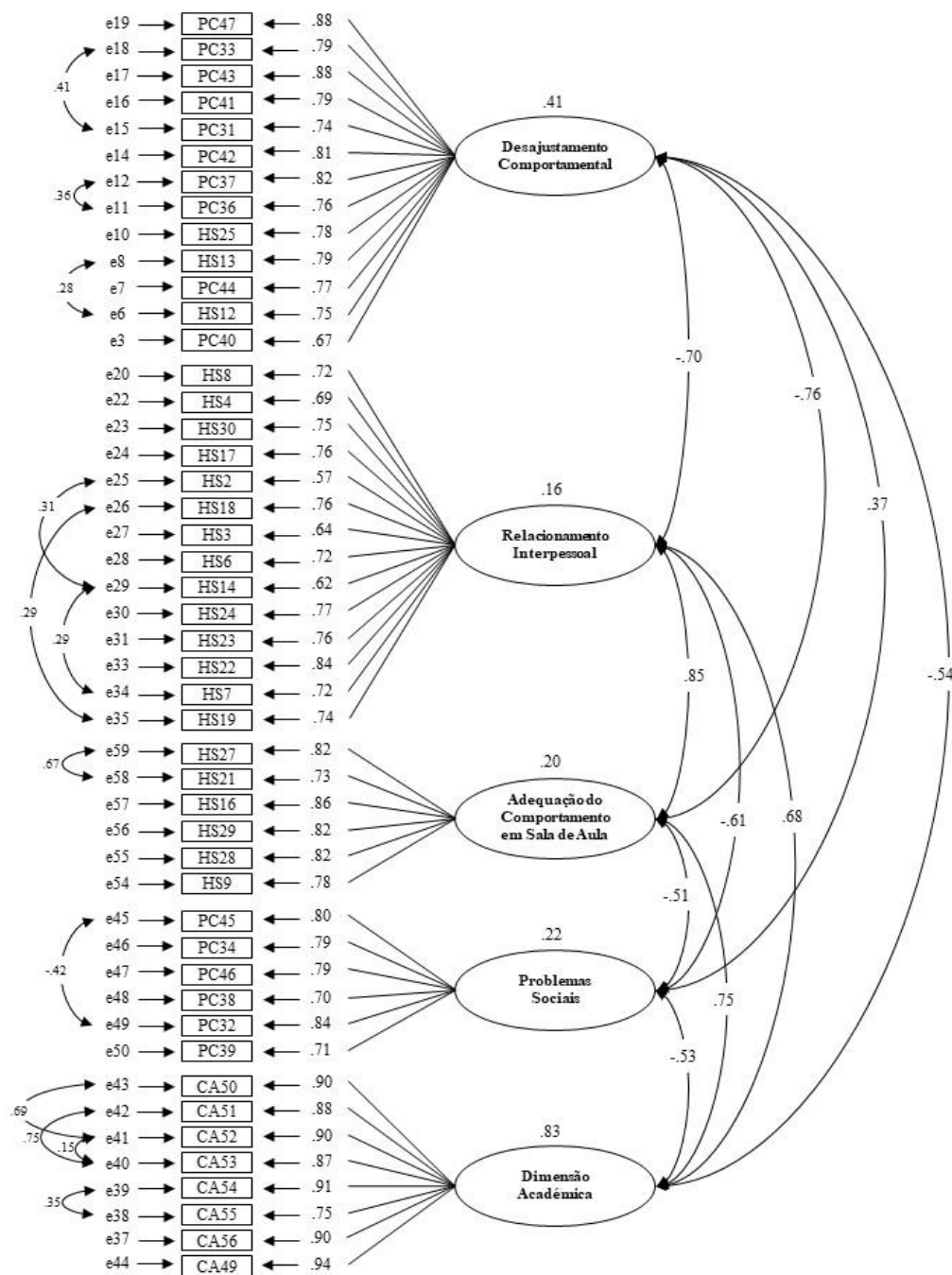
Índices de ajustamento do modelo da competência social avaliada pelos professores.

	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	ECVI	MECVI
SSRS – 5 fatores						
5 fatores (Modelo 1)	3.290	.785	.776	.090	18.524	18.774
5 fatores (Modelo 2)	2.944	.842	.833	.083	11.308	11.456
5 fatores (Modelo 3)	2.136	.909	.902	.063	8.395	8.574

Analisando a figura 1, apresentada na página seguinte, é possível observar o modelo proposto, composto por cinco Fatores distintos: Desajustamento Comportamental, Relacionamento Interpessoal, Adequação do Comportamento em Sala de Aula, Problemas Sociais e Dimensão Acadêmica. Os itens apresentam pesos fatoriais estandardizados, estatisticamente significativos, que variam entre .57 e .94. A variância explicada de cada fator varia entre os 16%, no Fator de Relacionamento Interpessoal, e os 83%, no Fator da Dimensão Acadêmica. As correlações entre os fatores variam entre .37 (correlação entre Desajustamento Comportamental e Problemas Sociais) e .85 (correlação entre Relacionamento Interpessoal e Adequação do Comportamento em Sala de Aula).

Considerando que um dos objetivos do estudo é analisar a possibilidade de a avaliação da competência social feita pelos professores se correlacionar com a avaliação da competência social feita pelos pares, foi realizada uma análise das intercorrelações entre as medidas no sentido de avaliar a possibilidade de prosseguirmos para uma Análise Fatorial Confirmatória de um modelo de avaliação da competência social em contexto escolar, com recurso a medidas de informantes distintos.

Figura 1. Análise fatorial confirmatória do modelo da competência social avaliada pelos professores-SSRS.



2.2 Análise das intercorrelações entre as dimensões

Calculados os *scores* de cada um dos fatores do modelo proposto de competência social avaliada pelos professores, procedeu-se à realização de uma análise de correlações para verificar se a competência social avaliada pelos professores de alguma forma se correlaciona com a competência social avaliada pelos pares, através das dimensões de preferência e rejeição (social e funcional).

Através da análise da Tabela 4 é possível concluir que todas as correlações se revelam estatisticamente significativas, com $p < .01$, com exceção da correlação entre a Preferência Social e o Desajustamento Comportamental. As dimensões compostas por itens que avaliam a presença de habilidades sociais e competência acadêmica (Relacionamento Interpessoal, Adequação do Comportamento em Sala de Aula e Dimensão Acadêmica) correlacionam-se positivamente com a Preferência Social e Funcional, e negativamente com a Rejeição Social e Funcional. As dimensões que avaliam a presença de problemas de comportamento e ausência de habilidades sociais (Desajustamento Comportamental e Problemas Sociais) correlacionam-se na positiva com a Rejeição Social e Funcional e na negativa com a Preferência Social e Funcional. Quanto melhor é a avaliação do relacionamento interpessoal e mais ajustado é o comportamento em sala de aula, melhor é a competência acadêmica do aluno e mais este é aceito pelos seus pares. Quanto mais desajustado é o comportamento do aluno, mais este revela problemas sociais e pior é o seu desempenho a nível interpessoal e acadêmico, sendo este rejeitado pelos pares. A análise de correlações entre as dimensões corrobora a necessidade de ser analisado um modelo de competência social, que as considere na sua composição.

Tabela 4.

Coefficientes de correlação entre fatores da competência social avaliada pelos professores e a preferência e rejeição pelos pares.

	DC	RI	DA	PS	ACSA	Pref. S	Rej. S	Pref. F	Rej.F
DC									
RI	-.734*								
DA	-.571*	.717*							
PS	.415*	-.622*	-.548*						
ACSA	-.781*	.902*	.779*	-.577*					
Pref. S	-.104	.159*	.229*	-.266*	.180*				
Rej. S	.352*	-.320*	-.294*	.308*	-.332*	-.476*			
Pref. F	-.158*	.238*	.341*	-.335*	.267*	.837*	-.456*		
Rej.F	.383*	-.336*	-.321*	.301*	-.368*	-.451*	.905*	-.470*	

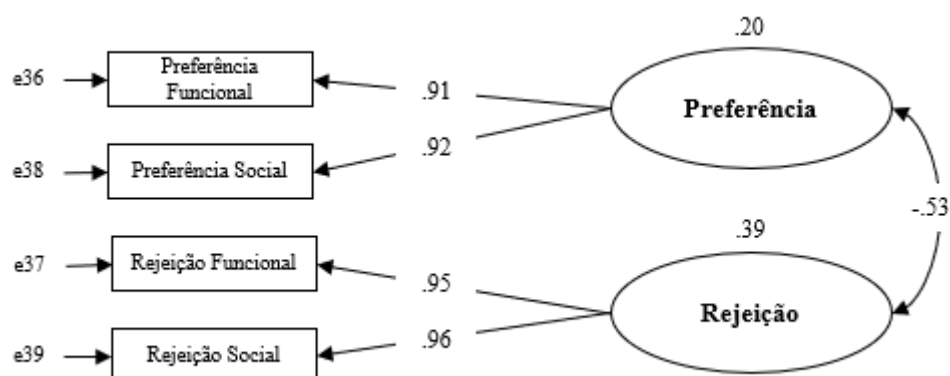
* $p < .01$. Nota. DC – Desajustamento Comportamental; RI – Relacionamento Interpessoal; DA – Dimensão Acadêmica; PS – Problemas Sociais; ACSA – Adequação do Comportamento em Sala de Aula; Pref. S – Preferência Social; Rej. S – Rejeição Social; Pref. F – Preferência Funcional; Rej. F – Rejeição Funcional.

2.3 Modelo da competência social avaliada pelos pares

Com base nos resultados encontrados na análise de correlações, foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória do modelo de competência social avaliado pelos pares, com base nas preferências e rejeições (funcional e social). O modelo revelou uma qualidade de ajustamento muito bom ($\chi^2/df=7.216$; $CFI=.993$; $TLI=.959$; $RMSEA=.148$).

Analisando a figura 2, é possível observar o modelo proposto, composto por dois fatores distintos: Preferência e Rejeição. Os itens apresentam pesos fatoriais estandardizados, estatisticamente significativos, que variam entre .91 e .96. A variância explicada de cada fator é de 20% para o Fator da Preferência e 39% para o Fator Rejeição, com uma correlação entre os fatores de -.53.

Figura 2. Análise fatorial confirmatória do modelo da competência social avaliada pelos pares.

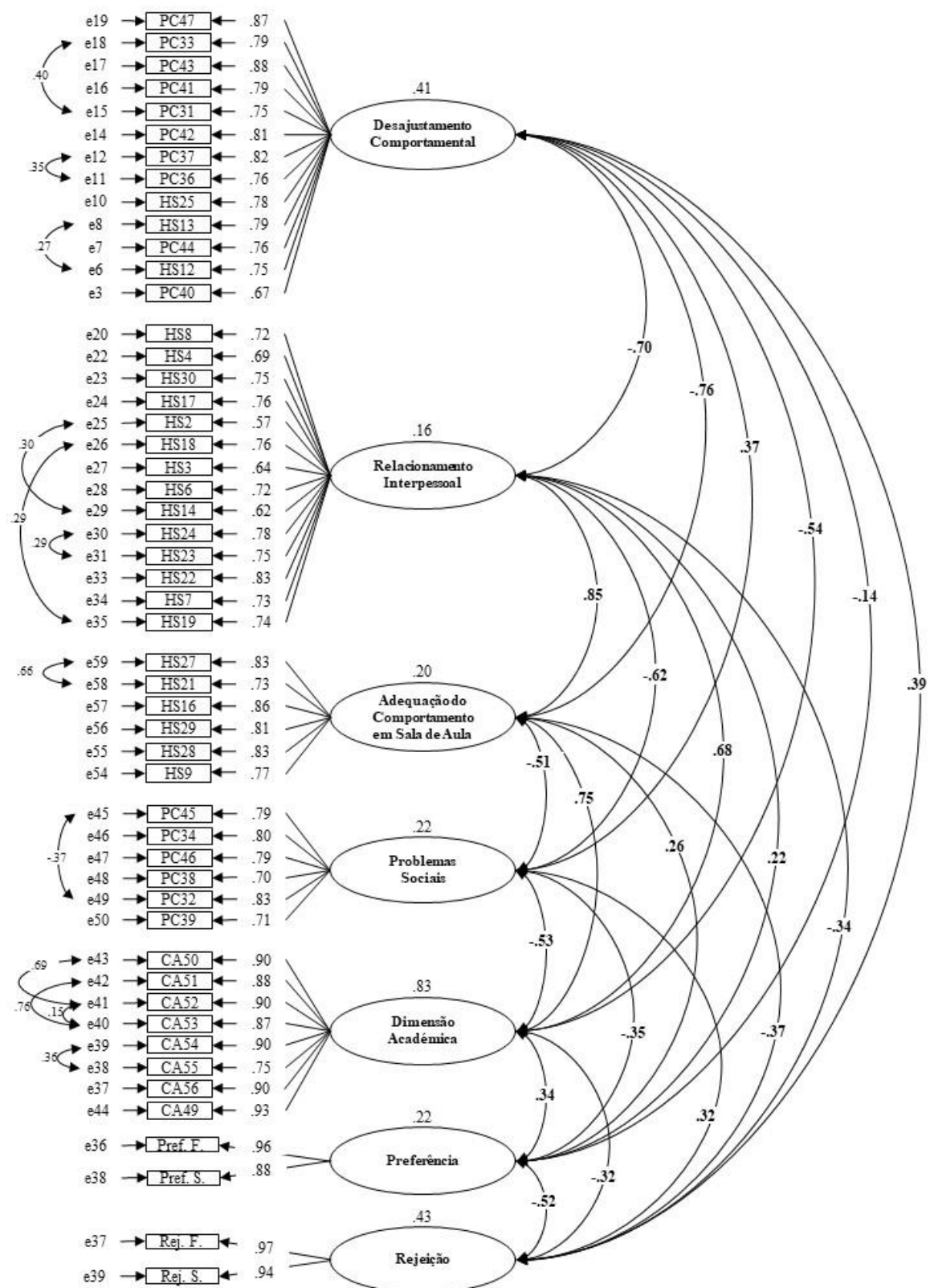


2.4. Modelo de avaliação da competência social em contexto escolar

É assim proposto, um modelo de avaliação da competência social em contexto escolar, com base em medidas avaliadas por professores e pares, incluindo assim informação recolhida junto de dois informantes relevantes no contexto escolar. Foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória com o objetivo de verificar o ajustamento do modelo à amostra em estudo. O modelo revelou uma qualidade de ajustamento aceitável ($\chi^2/df=2.075$; $CFI=.905$; $TLI=.899$; $RMSEA=.061$; $ECVI=9.979$; $MECVI=10.264$).

Analisando a figura 3, é possível observar o modelo proposto, composto por sete fatores distintos: Desajustamento Comportamental, Relacionamento Interpessoal, Adequação do Comportamento em Sala de Aula, Problemas Sociais, Dimensão Académica, Preferência e Rejeição pelos pares. Os itens apresentam pesos fatoriais standardizados, estatisticamente significativos, que variam entre .57 e .97. A variância explicada de cada fator varia entre os 16%, no Fator de Relacionamento Interpessoal, e os 83%, no Fator Dimensão Académica. As correlações entre os fatores variam de .14 (correlação entre Desajustamento Comportamental e Preferência) e .85 (correlação entre Relacionamento Interpessoal e Adequação do Comportamento em Sala de Aula).

Figura 3. Análise fatorial confirmatória do modelo de avaliação da competência social em contexto escolar.



Discussão

As novas exigências de promoção da saúde mental em contexto educativo corroboram a necessidade de serem estudados novos modelos e métodos de avaliação de *screening* que permitam identificar os alunos em risco de vir a desenvolver problemas de ajustamento psicológico e mental. Sendo a avaliação da competência social um dos indicadores de saúde mental mais utilizado em contexto educativo (Greenberg et al. 2017), torna-se pertinente o estudo de um modelo que melhor se ajuste às necessidades da sua avaliação nas escolas. Um modelo multidimensional da competência social permitirá às escolas recolher informações pertinentes relativamente ao funcionamento socioemocional dos seus alunos, que poderão ser posteriormente utilizadas no desenho de intervenções multinível, de carácter universal ou seletivo (Elliott et al., 2018).

O presente estudo pretendia estudar o ajustamento de um modelo de avaliação da competência social em contexto escolar, indicador do ajustamento e adaptação escolar do aluno, que conjugasse a medida de avaliação do comportamento social, preenchida pelos professores (SSRS), e a medida de aceitação pelos pares (questionário sociométrico).

A ACP do instrumento *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990) revelou uma estrutura composta por cinco componentes: Desajustamento Comportamental, Relacionamento Interpessoal, Dimensão Académica, Problemas Sociais e Adequação do Comportamento em Sala de Aula que tornam evidentes as dimensões comportamental, social e académica da competência social. A nova estrutura, confirmada posteriormente pela Análise Fatorial Confirmatória, confirma a natureza multidimensional deste construto, tornando evidentes relações fortes e distintas entre as dimensões.

As dimensões comportamental e social estão correlacionadas com o desempenho académico, representado pela Dimensão Académica no modelo. A dimensão social, representada pelos componentes do Relacionamento Interpessoal (RI) e Problemas Sociais (PS) correlaciona-se de forma significativa com a Dimensão Académica (DA) indicando que um melhor relacionamento com os pares e professores se associa a um melhor desempenho académico e, que a presença de problemas sociais se associa a um pior desempenho académico. Estes resultados parecem corroborar Matos e Spence (2008) que referem que a competência académica na criança aumenta com as suas competências sociais, diminuindo a probabilidade de reprovação.

A dimensão comportamental, avaliada pela presença de problemas de ajustamento comportamental (DC) e pela adequação do comportamento em sala de aula (ACSA), correlaciona-se de forma significativa com a dimensão académica (DA), indicando que os alunos cujos professores identificam mais problemas de comportamento apresentam um pior desempenho académico e, por outro lado, os alunos que melhor adequam o seu comportamento às exigências do contexto da sala de aula apresentam um melhor desempenho académico (DeVries, Rathmann, & Gebhardt, 2018). Estes resultados parecem indicar que os comportamentos pró-sociais, evidenciados na sala de aula, determinam os resultados escolares dos alunos, nomeadamente através da sua influência indireta na relação estabelecida entre o aluno e o professor. Os professores revelam preferência por alunos que demonstrem comportamentos pró-sociais em contexto de sala de aula e que não evidenciem problemas de comportamento, beneficiando-os com uma instrução diferenciada que melhora o seu desempenho académico (Farrington et al., 2012).

As correlações existentes entre as dimensões da competência social e da competência académica revelam que, o desenvolvimento da competência social promove o desenvolvimento da competência académica e vice-versa (Welsh et al., 2001). A influência recíproca existente entre a competência social e académica revela que, os alunos que apresentem uma maior competência social são também aqueles que apresentam uma maior competência académica e que, o desenvolvimento de uma das competências potencia o desenvolvimento da outra de forma recíproca. Tal resultado reforça a premissa de que, no contexto educativo, a promoção das competências sociais é tão importante quanto a promoção das competências académicas, uma vez que ambas promovem o ajustamento e adaptação do aluno ao contexto escolar (Menezes et al., 2016).

Os cinco componentes encontrados refletem uma definição da competência social que conjuga dimensões de competência e problemas, com correlações bidirecionais entre si. A relação bidirecional entre os domínios de problemas de comportamento e os domínios de competências sugerem que o funcionamento num destes domínios de comportamento adaptativo influencia o funcionamento do outro, tornando evidentes as influências bidirecionais que se estabelecem nos domínios do funcionamento social, comportamental e académico que conduzem à adaptação ou desadaptação escolar (Masten et al., 2005). Em conjugação com uma nova visão da saúde mental, esta combinação de dimensões de problemas e competências com influências recíprocas, fundamenta a conceção de que a competência social não implica diretamente a total ausência de problemas de comportamento

e sintomas, mas uma combinação entre habilidades e problemas, num contínuo, que não implique défices significativos no funcionamento social do indivíduo (Tsang et al, 2011).

O componente do Desajustamento Comportamental, identificado na ACP, é composto por um conjunto de itens que ilustram um contínuo bidirecional da combinação de habilidades sociais e problemas de comportamento, sendo que a presença de problemas não implica diretamente e necessariamente a ausência de habilidades sociais e vice-versa (Halle, 2016). O ajustamento e comportamento adaptativo em contexto escolar, resulta da relação entre domínios de problemas e domínios de competências (Masten et al., 2005). À semelhança da proposta do MAE, este componente ilustra a vertente comportamental da competência social, ainda que no sentido do desajustamento, caracterizado por uma presença superior de itens relativos a problemas de comportamento.

O componente do Relacionamento Interpessoal, é composto por itens que ilustram as habilidades sociais presentes na interação estabelecida com os pares e professores na realização de trabalhos escolares e no estabelecimento de contactos sociais e de amizade. Ao contrário do MAE, no caso do modelo em estudo, a informação relativa à dimensão da Competência Interpessoal com os Pares é obtida através da perceção do professor e posteriormente correlacionada com a informação obtida pela avaliação dos pares. O relacionamento interpessoal é um indicador da competência social, uma vez que esta frequentemente se caracteriza pela capacidade de estabelecer relacionamentos positivos e ajustados, sendo globalmente aceite a ideia de que a competência social, de forma simplificada, se resume na eficácia das interações interpessoais (Orpinas, 2010; Rose-Krasnor, 1997). A capacidade de o aluno estabelecer relacionamentos positivos com os seus pares e professores contribui para o seu sentimento e perceção de suporte e pertença ao grupo. Consequentemente, a qualidade dos relacionamentos estabelecidos contribui não só para a competência social do aluno, como para o seu ajustamento, adaptação e sucesso escolar (Wentzel, 2003b).

O componente da Competência Académica, ainda que não se inclua na Dimensão Social do MAE, encontra-se fortemente correlacionado com as dimensões da competência social (Cia & Barham, 2009). A capacidade de estabelecer relacionamentos positivos com os pares e professores e apresentar um comportamento ajustado e pró-social está positivamente associado com resultados académicos positivos. Um relacionamento positivo com os colegas e professores contribuem para a segurança emocional da criança ou adolescente, o que resulta numa influência direta na motivação em contexto escolar para

atingir objetivos acadêmicos com sucesso (Wentzel, 1991). Deste modo, a competência social facilita o sucesso a nível académico, suportando o desenvolvimento de competências intelectuais (Wentzel, 2003a).

O componente dos Problemas Sociais, avalia a presença de problemas internalizados (e.g., isolamento, timidez, solidão e tristeza) e a baixa autoestima, indicadores de baixa competência percebida, com um impacto negativo na competência social e académica do aluno (Tang, et al., 2017). A competência percebida, o que sujeito pensa e acredita relativamente às suas competências sociais e académicas, está negativamente associada com problemas de comportamento internalizados e autoestima reduzida, sendo que a presença de problemas internalizados está associada a uma percepção pessoal de competência mais negativa (Ahmad, Yasien, & Ahmad, 2014). Uma criança com baixa autoestima tem maior probabilidade de entrar num ciclo de pensamentos negativos de rejeição e fracasso, o que reduz o seu sentimento de competência a nível académico e social (Ahmad et al., 2014; Han & Kemple, 2006).

O componente da Adequação do Comportamento em Sala de Aula reflete os objetivos sociais referidos no MAE, sendo que engloba itens que refletem os objetivos que o aluno ambiciona alcançar no contexto da sala de aula. A exibição de comportamentos de cooperação e obediência em relação ao professor, bem como comportamentos de responsabilidade relacionados com as tarefas escolares no sentido de ser bem-sucedido a nível social e académico, são indicadores de um comportamento motivado a atingir objetivos prossociais (Wentzel, 2003a) que conduzem a um ajustado social e escolar. Segundo Wentzel (2003a), os alunos com melhor desempenho académico referem procurar alcançar, com frequência, objetivos sociais e académicos como a responsabilidade de cumprir as tarefas escolares a tempo, apresentar um comportamento adequado em sala de aula e estabelecer um relacionamento positivo com os colegas e com os professores.

A análise das correlações entre as cinco dimensões descritas acima e a aceitação pelos pares, revelou correlações estatisticamente significativas entre todas as dimensões, com exceção da correlação entre o desajustamento comportamental e a preferência social. O mesmo se observa na literatura referente ao estudo da aceitação pelos pares, sendo que a preferência dos pares está positivamente correlacionada com a demonstração de comportamentos responsáveis e prossociais, e a rejeição associada a um défice nas habilidades sociais e a presença de comportamentos desajustados (Wentzel, 1991). A presença de problemas sociais (e.g., timidez e isolamento) e o desajustamento

comportamental estão associados a resultados negativos ao nível escolar e social. Crianças que apresentem problemas ao nível social e comportamental estão mais suscetíveis à rejeição pelos pares, baixa motivação escolar, piores resultados académicos e consequente alienação escolar (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). No entanto, no modelo em estudo, a presença de desajustamento comportamental não se correlaciona de forma significativa com a preferência social dos pares. Tal poderá ser explicado pela possível presença de competências ao nível do relacionamento interpessoal que compensem a falta de ajustamento do comportamento. Para além disso, a perspetivas dos pares e dos professores relativamente ao ajustamento do comportamento poderá ser diferente, o que justifica a aceitação do pares de alunos que foram identificados pelo professor por exibirem comportamentos considerados desajustados.

O modelo multidimensional proposto é composto por sete dimensões: Desajustamento Comportamental, Relacionamento Interpessoal, Dimensão Académica, Problemas Sociais, Adequação do Comportamento em Sala de Aula, Preferência pelos pares e Rejeição pelos pares. Os resultados indicam um ajustamento global aceitável para o modelo multidimensional de competência social que conjuga a avaliação do professor e dos pares, com implicações concretas para a prática em contexto educativo. A utilização de dois informantes distintos permite às escolas compreender o funcionamento dos seus alunos, a nível social, em contextos distintos, desde a sala de aula ao grupo de pares (De Los Reyes et al., 2015). Salientamos que Humphrey e Wigelsworth (2016) referem que a informação recolhida junto de professores revela um elevado valor preditivo do ajustamento psicológico futuro, confirmando a importância deste informante na avaliação do ajustamento psicossocial dos alunos na escola.

A composição do modelo, em domínios de competência e problemas, representa um dado interessante a ser explorado de forma mais sistemática em futuras investigações, levantando a hipótese de um funcionamento social que resulta do equilíbrio entre domínios de funcionamento adaptativo que incluem competências e sintomas. Em termos da prática em contextos educativos, estes resultados poderão contribuir para a realização de avaliações de *screening* no contexto escolar que permitem obter informações relevantes sobre a competência social de cada aluno através de uma metodologia de avaliação coletiva (questionário sociométrico) e de hétéro-relato (SSRS), as duas possíveis de serem aplicadas no contexto escolar pelos próprios professores. Ao incluir as perspetivas dos professores e dos pares, este modelo considera a adequação dos comportamentos exibidos mas também

o grau de aceitação da criança no seu grupo de pares. Desta forma, operacionaliza a competência social nos termos proposta por Crick e Dodge (1994), posteriormente corroborada por Asher (1990) em comportamento social e validação social, contribuindo para uma compreensão do processo de adaptação escolar (Wentzel, 2003b).

Conclusão

A promoção de competência social está associada a melhorias na realização académica, adaptação escolar e saúde mental (Orpinas, 2010), sendo, inclusive, um fator de proteção em relação ao desempenho académico dos alunos (Oliveira & Rueda, 2015). Para uma intervenção universal que promova esta competência é essencial recorrer a ferramentas de *screening* que façam uma avaliação das competências dos alunos e permitam monitorizar a sua evolução ao longo da intervenção.

O *screening* universal da competência social em contexto educativo é um indicador de saúde mental (Arnold & Lindner-Muller, 2012), sendo que, de acordo com a abordagem educativa orientada para as forças e potencialidades, este deve incluir a avaliação dos fatores de proteção e risco associados a um funcionamento psicológico saudável. As habilidades sociais e os problemas de comportamento funcionam como comportamentos concorrentes, sendo que a sua combinação conduz a diferentes resultados relativamente à competência social (Dias, Gil & Del Prette, 2013). A opção por um instrumento como o SSRS, que inclui itens relativos a ambos, permite às escolas aceder aos fatores de proteção do desenvolvimento, sendo estes as habilidades sociais, e a possíveis fatores de risco, como a ausência das habilidades sociais e a presença de problemas de comportamento (Dias et al., 2013), conduzindo ao desenho de intervenções alinhadas com a promoção de competências que fomentam a saúde mental (Halle, 2016).

Não obstante, este estudo apresenta as suas limitações, nomeadamente o facto de não incluir a perceção do estudante relativamente à dimensão da competência percebida e dos objetivos prossociais, como proposto pelo Modelo de Adaptação Escolar. Seria importante obter informações junto do próprio aluno, que permitissem aceder à sua vivência e experiência pessoal no contexto escolar e tornassem evidentes outras dimensões da competência social ou relações entre domínios de funcionamento social. A amostra em estudo poderá também ser considerada uma limitação, uma vez que a amostra de alunos do 3º ciclo é significativamente inferior à amostra de alunos do 2º ciclo. Seria pertinente estudar o ajustamento do modelo proposto com uma amostra maior e equiparada entre os ciclos de ensino, assegurando que este explica de forma significativa a competência social em contexto escolar dos alunos de ambos os ciclos de escolaridade.

Para estudos futuros, sugere-se a necessidade de o ajustamento do modelo proposto ser estudado em amostras de outros níveis de escolaridade, em especial amostras do 1º Ciclo, no sentido de se corroborar a necessidade de uma intervenção o mais precoce possível nestas dimensões. Para além disso, sugere-se o estudo diferenciado do funcionamento do modelo de acordo com o sexo dos participantes, no sentido de tornar evidentes possíveis diferenças de relações entre as dimensões em ambos os sexos.

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ahmad, Z. R., Yasien, S., & Ahman, R. (2014). Relationship Between Perceived Social Self-Efficacy and Depression in Adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(3), 65-74. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4359727/>
- Arbuckle, J. L. (2017). *Amos (Version 25.0) [Computer Program]*. Chicago: IBM SPSS.
- Arnold, K., & Lindner-Muller, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal of Educational Research Online*, 4(1), 7-19. Disponível em: <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/302>
- Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S.R. Asher & John D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp.3-16). New York: Cambridge studies.
- Axelrud, L. K., DeSousa, D. A., Manfro, G. G., Pan, P. M., Knackfuss, A. C., Mari, J. J., ... Salum, G. A. (2017). The Social Aptitudes Scale: looking at both “ends” of the social functioning dimension. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 52(8), 1031-1040. doi: 10.1007/s00127-017-1395-8
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62. doi: 10.5380/psi.v10i1.5773
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora.
- Bukowski, W. M., Castellanos, M., & Persram, R. J. (2017). The current status of peer assessment techniques and sociometric methods. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2017 (157), 75–82. doi: 10.1002/cad.20209

- Caldas, J.M. (2009). *Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016*. Lisboa: Coordenação Nacional para a Saúde Mental.
- Casner-Lotto, J. & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied Skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce*. Washington DC: Partnership for 21st Century Skills.
- Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111-122. doi: 10.1207/s15374424jccp1902_2
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691-702. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.691
- Chi, S., Kim, S., & Kim, N. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. doi: 10.15700/saje.v38n2a1457
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 28 (1), 45-55. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3953/395335850005>
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., & Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. In A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *New direction for child and adolescent development, No. 88. Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Coghill, D., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2012). Annual Research Review: Categories versus dimensions in the classification and conceptualisation of child and adolescent mental disorders – implications of recente empirical study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 469-489. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02511.x
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Type of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570. doi: 10.1037/0012-1649.18.4.557

- Coplan, R. J., & Bullock, A. (2012). Temperament and peer relationships. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 442-461). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Cordier, R., Speyer, R., Chen, Y., Wilkes-Gillan, S., Brown, T., Bourke-Taylor, H., ... Leicht, A. (2015). Evaluating the Psychometric Quality of Social Skills Measures: A Systematic Review. *PLoS ONE*, 10(7), 1-32. doi: 10.1371/journal.pone.0132299
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767-785. doi: 10.1016/j.cpr.2011.03.008
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho de 2018, Diário da República, 129/2018, 1ª Série. Ministério da Educação: Lisboa.
- De Los Reys, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the Multi-Informant Approach to Assessing Child and Adolescent Mental Health. *Psychology Bulletin*, 141(4), 858-900. doi: 10.1037/a0038498.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., Olson, A. E., McManus, S. M., & Leventhal, A. (1995). Social Skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24(4), 648-671. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1996-13423-001>
- DeVries, J. M., Rathmann, K., & Gebhardt, M. (2018). How Does Social Behavior Relate to Both Grades and Achievement Scores. *Frontiers in Psychology*, 9 (857), 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00857
- Dias, T. P., Gil, M. S. C. A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Multimodal Analysis of Estimated and Observed Social Competence in Preschoolers With/Without Behavior Problems. *Paidéia*, 23(55), 197-205. doi: 10.1590/1982-43272355201307

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. doi: 10.1111/cdev.12739
- Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. (2013). *Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning*. Washington, DC: College & Career Readiness & Success Center at American Institutes for Research.
- Druss, B. G., Perry, G. S., Presley-Cantrell, L. R., & Dhingra, S. (2010). Mental Health Promotion in a Reformed Health Care System. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2337-2339. doi: 10.2105/AJPH.2010.205401
- Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51. doi: 10.1016/j.appdev.2017.06.002
- Farrington, C. A. Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beecum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners. The role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance - A Critical Literature Review*. Consortium On Chicago School Research.
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2012). Social Skills and academic achievement: the mediating function of cognitive competence. *Temas em Psicologia*, 20(1), 61-70. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5137/513751439006>.
- García, E. (2014). *The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda*. Economic Policy Institute. doi: 10.1163/9789463005913_004
- Geldhof, G. J., & Little, T. D. (2011). Influences of children's and adolescents' action-control processes on school achievement, peer relationships, and coping with challenging life events. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 45-59. doi: 10.1002/cd.303
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Competências Socioemocionais: Fator-chave no Desenvolvimento de Competências para o

- Trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2015-33355-004>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Future of Children*, 27(1), 13–32. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85028346178&origin=inward&txGid=620a6d532cb7b7acab60be46a38f0853>
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and Definitional Issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classification and Training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15. doi: 10.1207/s15374424jccp1501_1
- Gresham, F. M. (2016). Social Skills Assessment and Intervention for Children and Youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332. doi: 10.1080/0305764X.2016.1195788
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181. doi: 10.1177/002246698702100115
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System—Rating Scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. doi: 10.1037/a0022662
- Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., ... Altman, R. (2018). Psychometric Fundamentals of the Social Skills Improvement System: Social-Emotional Learning Edition Rating Forms. *Assessment for Effective Intervention*, 1-16. doi: 10.1177/1534508418808598
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3-14, doi: 10.1207/s15326985ep3401_1

- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 46*, 8-18. doi: 10.1016/j.appdev.2016.02.003
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal, 34*(3), 241-246. doi: 10.1007/s10643-006-0139-2
- Heckaman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effect of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics, 24*(3), 411-482. doi: 10.3386/w12006
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60. doi: 10.21427/D7CF7R
- Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2016). Making the case for universal school-based mental health screening. *Emotional and Behavioural Difficulties, 21*(1), 22-42. doi: 10.1080/13632752.2015.1120051
- IBM Corp. Released 2017. *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jacob, C., Gross-Lesch, S., Jans, T., Geissler, J., Reif, A., Dempfle, A., & Lesch, K. (2014). Internalizing and externalizing behavior in adult ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 6*(2), 101-110. doi: 10.1007/s12402-014-0128-z
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 655-674). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*(3), 267-274. doi: 10.1590/S0102-37722002000300005
- Liddle, E. B., Batty, M. J., & Goodman, R. (2009) The Social Aptitudes Scale: an initial validation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 44*(6), 508-513. doi: 10.1007/s00127-008-0456-4

- Loureiro, C. (2013). Treino de Competências Sociais – Uma Estratégia em Saúde Mental: Técnicas e Procedimentos para a Intervenção. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 9, 41-47. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1647-21602013000100007&lng=pt&nrm=i.p
- Magdalena, S. M. (2015). Study on the temperamento as a predictor of peer interactions at preschool ages. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 187, 663-667. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.123
- Marôco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2ª edição). Lisboa: Cafilesa.
- Martel, M. M., Markon, K., & Smith, G. T. (2017). Research Review: Multi-informant integration in child and adolescent psychopathology diagnosis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 116-128. doi: 10.1111/jcpp.12611
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R., ... & Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733-746. doi: 10.1037/0012-1649.41.5.733
- Matos, M. G. e Spence, S. (2008). Prevenção e saúde positiva em crianças e adolescentes. In M. G. Matos (Ed.), *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (pp. 56-73). Lisboa: FMH Edições.
- Menezes, H. I. M., Lemos, M. S., & Rodrigues, L. P. (2016). A multidimensionalidade da adaptação escolar na pré-adolescência. *Análise Psicológica*, 34(4), 403-422. doi: 10.14417/ap.1102
- Ministério da Educação (Ed.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Molina, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63. doi: 10.1590/S1413-82712006000100007

- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., Pattee, L. (1993). Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128. doi: 10.1037/0033-2909.113.1.99
- Nickerson, A. B., & Fishman, C. E. (2013). Promoting mental health and resilience through strength-based assessment in US schools. *Educational and Child Psychology*, 30(4), 7-17. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2014-01610-002>
- Oliveira, L. F., & Rueda, J. L. (2015). A relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Educação Básica Revista*, 1(1), 35-48. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/47>
- Orpinas, P. (2010). Social Competence. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (Vol. 4, pp. 1623-1625). New York: Wiley.
- Rich, E. C., Loo, S. K., Yang, M., Dang, J., & Smalley, S. L. (2009). Social functioning difficulties in ADHD: Association with PPD risk. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(3), 329-344. doi: 10.1177/1359104508100890
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111-135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642
- Steadly, K. M., Schwartz, A., Levin, M., & Luke, S. D. (2008). Social Skills and Academic Achievement. *Evidence for Education, Volume III*, Issue II.
- Tang, A., Lieshout, R. J. V., Lahat, A., Duku, E., Boyle, M. H., Saigal, S., & Schmidt, L. A. (2017). Shyness Trajectories across the First Four Decades Predict Mental Health Outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45 (8), 1621-1633. doi: 10.1007/s10802-017-0265-x
- Tsang, K. L. V., Wong, P. Y. H., & Lo, S. K. (2011). Assessing psychosocial well-being of adolescents: a systematic review of measuring instruments. *Child: care, health and development*, 38(5), 629-646. doi: 10.1111/j.1365-2214.2011.01355.x

- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13. doi: 10.1177/003172171309500203
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O’Neil, R. (2001). Linkages Between Children’s Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-481. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00084-X
- Wentzel, K. R. (1991). Social Competence at School: Relation Between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24. doi: 10.3102/00346543061001001
- Wentzel, K. R. (2003a). School Adjustment. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology. Educational psychology* (Vol. 7, pp. 235-258). New York: Wiley.
- Wentzel, K. R. (2003b). Sociometric Status and Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28. doi: 10.1177/0272431602239128
- Weyns, T., Colpin, H., De Laet, S., Engels, M., & Verschueren, K. (2018). Teacher Support, Peer Acceptance, and Engagement in the Classroom: A Three-Wave Longitudinal Study in Late Childhood. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1139-1150. doi: 10.1007/s10964-017-0774-5
- Williams, B. T. R., & Gilmour, J. D. (1994). Annotation: Sociometry and Peer Relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(6), 997-1013. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01806.x